

Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation
BOOK REVIEWS / COMPTES RENDUS

Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (dir.)
Passion, Fusion, Tension.
New Education and Educational Sciences.
Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation.
End 19th – middle 20th century. Fin du
19^e – milieu du 20^e siècle.

Bern : Peter Lang, 2006, 397 pages.

Marc-André Éthier

Issu d'un symposium en histoire de l'éducation qui a réuni en 2004 à Genève des chercheurs de partout, cet ouvrage traite des interactions entre le mouvement de l'Éducation nouvelle et les sciences de l'éducation depuis le dernier tiers du XIX^e siècle à la première moitié du XX^e siècle en Europe et aux États-Unis. Il réunit les contributions d'auteurs dont la plupart jouissent d'un rayonnement international. L'ouvrage, à ma connaissance le premier collectif bilingue à rassembler des études sur la question menées par des spécialistes provenant d'horizons scientifiques, culturels et géographiques aussi divers, comporte deux versions de l'introduction (l'une en anglais, l'autre en français) et 13 chapitres de longueur et d'intérêt inégaux, distribués en deux parties, dont sept sont en français, la plupart se trouvant dans la deuxième partie. Tous les autres chapitres sont en anglais. Je donnerai un aperçu du contenu de l'introduction et des deux parties de l'ouvrage. Je ne m'arrêterai un peu plus longuement que sur l'un des chapitres, celui qui me semble le plus intéressant et novateur.

Les contributions qui constituent cet ouvrage sont très éclatées. Les lecteurs n'en sont que plus redevables aux directeurs du recueil d'avoir su trouver des lignes de forces communes aux études qui le composent. Les directeurs soulignent ainsi, dans l'introduction, que l'expression *Éducation nouvelle* désigne un ensemble d'options éducatives fort disparates qui, outre leur auto-désignation, partagent en général deux principales caractéristiques. D'abord, ces options postulent que le respect de la liberté de l'enfant, sous tous les rapports, et l'adaptation de tout projet éducatif à la « nature » et aux besoins de l'enfant (par exemple en remplaçant la lecture par l'exploration ludique

du monde physique) sont nécessaires, faisant ainsi de l'objet d'enseignement une préoccupation secondaire. Ensuite, les tenants de ces options accusent les pratiques éducatives des systèmes scolaires d'être inadéquates par rapport aux besoins des enfants, une dénonciation récupérée après la Seconde Guerre mondiale et qui, diluée, est devenue depuis la doctrine dominante de toute réflexion pédagogique.

Les directeurs posent aussi les balises d'une histoire de l'éclosion des sciences de l'éducation, soulignant que les universitaires dont il est question dans les chapitres qui suivent (Bovet, Bühler, Claparède, Dewey, Piaget), bien qu'ils soient issus de diverses disciplines (psychologie, médecine, philosophie), croyaient que les progrès éducatifs (et sociaux) passaient par la science et voulaient rehausser le statut de l'éducation. Ces universitaires voulaient en réalité en faire une *science de l'éducation*, c'est-à-dire une activité qui s'exerce à l'université, dans les conditions institutionnelles appropriées. Leurs recherches empiriques et expérientielles portaient moins sur l'enseignement que sur l'apprentissage, car elles étaient axées sur le développement (vu comme naturel et individuel) de l'enfant.

Enfin, les directeurs raffinent la périodisation en distinguant trois phases : l'effervescence qui culmine à la suite de la Grande Guerre et de la Révolution russe ; la débâcle qui accompagne la montée du fascisme et du stalinisme ; un regain et une officialisation après la Seconde Guerre mondiale, alors que plusieurs agents de l'éducation reprennent graduellement à leur compte les savoirs relatifs à la manière dont les élèves apprennent afin de changer l'enseignement dans les institutions scolaires.

La première partie comporte sept chapitres. Le premier s'intéresse aux facteurs de la trajectoire ascendante et descendante de la réforme scolaire en Suisse alémanique autour de la Grande Guerre. Ces facteurs tiennent entre autres à la réception, par les agents de la réforme, de la pédagogie expérimentale. Le deuxième s'intéresse aux origines de la recherche éducative aux États-Unis, dont la visée oscillait entre la formation pratique des maîtres et la recherche théorique sur l'éducation. Le troisième chapitre concerne l'évolution, dans le premier tiers du XX^e siècle, des institutions éducatives genevoises déjà établies, dont le militantisme et le positivisme diminuent à mesure que leur institutionnalisation progresse. Le quatrième défend l'hypothèse que le progressisme dans les sciences de l'éducation aux États-Unis est, à la fois, un projet démocratique et un projet de contrôle. Le cinquième montre comment, en Hongrie, les sciences de l'éducation s'éloignent de la tradition pédagogique : hors de l'académie (Éducation nouvelle), dans l'académie et conservatisme. Le sixième analyse les liens entre la pédagogie expérimentale allemande et les enseignants favorables à la réforme après la Grande Guerre. Le septième décrit en quoi le contexte qui existait en Bulgarie était favorable au développement institutionnel durable de la recherche éducative, inspirée de l'Allemagne, de la Suisse et de la France.

La deuxième partie comporte six chapitres. Le premier traite de l'influence de la psychanalyse sur des expériences de l'École nouvelle en Europe. Le deuxième s'intéresse à l'expérience de l'École nouvelle, qui reflète et intègre les expériences éducatives socialistes en URSS, en Allemagne et en Autriche. Ce chapitre, celui qui a le plus retenu mon attention, trace un portrait saisissant des expériences éducatives qui ont eu cours dans trois capitales révolutionnaires, soit Hambourg, Vienne et Moscou, entre la révolution

d'Octobre et la montée du fascisme et du stalinisme, c'est-à-dire en gros entre 1918 et 1939. Peu d'ouvrages scientifiques récents, qu'ils soient en français ou en anglais, évoquent Vienne la rouge ou les figures de Lunarcharski, Shatsky, Blonski et Makarenko. Cette analyse profonde, fine et documentée ne s'en prive pas, mais son auteur adopte pour ce faire un angle particulier : celui de la réception, par les producteurs de représentations sociales, des expériences éducatives dans ces capitales, telle que cette réception se manifeste dans la littérature anglophone d'alors. Cela nous permet à la fois de voir de l'intérieur ce qui s'est produit, dans quel contexte sociopolitique, idéologique et scientifique, d'une part, et comment cela fut présenté, d'autre part. Le troisième chapitre soutient que le progressisme pédagogique domine la rhétorique dans les institutions états-uniennes de formation initiale des maîtres, mais que c'est le progressisme administratif qui domine la pratique dans les écoles. Le quatrième montre que la psychanalyse est très importante dans le débat sur l'éducation morale qui secoua la France dans les années 1930 et qu'elle joua le rôle de l'ennemi de l'Éducation nouvelle. Le cinquième utilise l'exemple de Georges Rouma pour illustrer les implications, pour les institutions scolaires, de l'insertion culturelle d'un individu dans une expérience extra-européenne. Le sixième décrit les expériences de l'École nouvelle et le travail des spécialistes en éducation qui seraient à la source de la réforme entreprise par le Front populaire en France.

Il s'agit, en définitive, d'un ouvrage qui intéressera davantage le lecteur à la recherche d'éléments d'analyse supplémentaires pour alimenter une réflexion déjà engagée que celui qui est étranger à la question et qui veut mieux connaître la période et les événements.

